



'Plus de chances dès l'enfance'

18 octobre 2013

POUR DES SERVICES DE QUALITE ACCESSIBLES A TOUS LES ENFANTS

Questions de départ

Quelles sont les conditions pour que les enfants et les familles de milieux défavorisés tirent tous les bénéfices potentiels des services périnataux et préscolaires ? Les services sont-ils équitablement disponibles et accessibles ? Comment faire pour qu'ils soient attentifs et accueillants pour tous les enfants, leurs familles ? Quelles pratiques sont indispensables afin de garantir qu'ils accompagnent les jeunes enfants en situation de pauvreté dans leur développement ? Comment les jeunes parents vulnérables ressentent-ils ces services et ces institutions ? Quels services et quelles approches développer par rapport aux attentes des parents ?

1. Introduction au thème

La préoccupation pour l'accessibilité des services d'accueil et d'éducation du jeune enfant (AEJE) a pris de l'ampleur ces dernières années chez de nombreux acteurs parmi lesquels les organisations internationales relatives à l'enfance et aux politiques sociales (Présidence belge en 2010¹, Commission européenne, UNICEF, OCDE, UNESCO, Parlement européen, Conseil de l'Europe, etc). En effet, l'accessibilité est une question-clé étant donné les bénéfices importants que les enfants en situation de précarité² peuvent tirer de la fréquentation de services de qualité. Pour ces derniers, les stratégies d'accès universel et d'accès ciblé ont chacune montré leurs limites. La première n'a pas d'impact sur l'inéquité d'accès et, au contraire, contribue souvent à accentuer des inégalités sociales. La seconde présente des risques de stigmatisation qui amène certaines familles à renoncer à fréquenter les services et, par ailleurs, a souvent été accompagnée d'un échec au niveau de la couverture des besoins. Une stratégie plus récente, l'« universalisme progressif », offrant un service pour tous avec davantage de ressources et de support pour certains, est la plus prometteuse bien qu'elle nécessite plus d'évaluations scientifiques.

Jusqu'à présent, le constat d'une utilisation plus fréquente des services par les groupes sociaux et économiques favorisés est quasi généralisé. C'est également le cas de la Belgique, comme cela l'a été récemment souligné lors d'un séminaire organisé par le délégué général aux droits de l'enfant : « La fonction de socialisation des enfants ne repose jamais sur les seuls parents. Ce qui est un peu paradoxal et choquant c'est la façon dont on partage cette parentalité sociale aujourd'hui, puisque ce sont les familles les plus favorisées qui ont accès aux milieux d'accueil alors que les familles les plus défavorisées, elles, n'y ont pas accès »³. De nombreuses études sur les services de la petite enfance montrent que cette utilisation inégale résulte de processus sociaux complexes où la

¹ Who cares ? Feuille de route pour une recommandation pour combattre la pauvreté infantile. Rapport de la conférence dans le cadre de la Présidence belge de l'union européenne, Novembre 2010

² Sous ce terme, nous désignons les individus et familles dont la position socioéconomique est défavorable, ainsi que ceux dont le statut présente des risques de discrimination (migrants, anciens détenus, sans domicile, etc), ceux qui sont socialement isolés ou encore qui présentent une vulnérabilité pour des raisons de santé (handicap par exemple).

³ Délégué Général aux Droits de l'Enfant, 2011

rencontre entre une demande et une offre de services est déterminée à la fois par des facteurs relatifs aux familles, et par des facteurs relatifs au contexte et à l'offre de services.

Au niveau des familles, des facteurs socio-économiques tels le niveau économique et le niveau d'instruction, des facteurs psychosociaux tels que réseau social, les aspirations sociales et les attentes, des facteurs démographiques tels que la structure familiale, le nombre et l'âge des enfants sont autant de facteurs déterminant les variations sociales de la demande de service. Ils sont dépendants de facteurs collectifs contextuels, tels que la politique sociale choisie et des aspects socio-culturels relatifs à l'image de l'enfant et de la mère, au travail des femmes, à l'égalité de genre mais également à l'image des services à l'enfance.

2. L'offre : deux niveaux d'accessibilité

Pour simplifier l'explication, nous distinguerons, inspirés par Pierre Lombrail, l'accessibilité du premier contact avec le service ('accès primaire'), de ce qui se passe une fois l'accès accordé, une fois la porte passée ('accès secondaire'). Du côté de l'offre, la plupart des études sur l'accessibilité mettent essentiellement en évidence des aspects organisationnels qui peuvent déterminer des inégalités sociales d'utilisation. Il s'agit par exemple de l'inégale disponibilité des services, de la mise en place de critères de priorité d'accès, ou encore des modes de tarification déterminant l'accessibilité financière. Bien qu'indispensable, l'accès *primaire*⁴ n'est pas suffisant. En effet, il est bien établi qu'il ne suffit pas d'organiser un système de services qui soient accessibles financièrement, géographiquement et socialement pour que les inégalités d'utilisation disparaissent 'naturellement', ni que les enfants tirent un bénéfice égal de leur fréquentation. Tout comme il ne suffit pas qu'un système éducatif soit fondé sur l'égalité des chances, organise un enseignement gratuit, avec des écoles bien réparties sur le territoire et accessibles à l'ensemble de la population pour que tous les enfants soient scolarisés de manière égale et que la réussite scolaire soit indépendante du milieu social. Une fois l'enfant inscrit, ce qui se passe dans les services, c'est-à-dire l'accès *secondaire* – les pratiques d'accueil, les pratiques pédagogiques, les interactions entre les enfants, leurs familles et les professionnels – joue un rôle et, par conséquent, doit également être pensé et analysé comme une dimension essentielle de l'accessibilité.

Voyons ces différentes composantes de l'accessibilité de manière plus détaillée, telles qu'elles se présentent en Belgique, avant d'aborder les quatre questions-clé du débat

Le rôle crucial du pouvoir politique

L'accessibilité primaire est déterminée par le cadre politique. L'absence d'intérêt pour la question de l'équité a pour conséquence ce que Pierre Lombrail appelle les inégalités 'par omission'⁵. En effet si les inégalités sociales d'accès sont la règle, seule une politique explicite pour lutter contre elles peut les réduire.

Dans la Belgique fédérale, les politiques concernant l'accueil et l'éducation de la petite enfance sont scindées, et dépendent, pour les enfants les plus jeunes (0-3 ans), de l'Office de la Naissance et de l'Enfance, Kind en Gezin et le Dienst für Kind und Familie, et pour les plus âgés (2,5-6 ans), des ministères communautaires de l'éducation au niveau maternel de l'enseignement fondamental. De façon globale un certain nombre de valeurs et de principes politiques sont partagés par de-là la frontière linguistique. Pour la petite enfance, l'accès à des services de qualité est considéré comme un droit de l'enfant pour leur rôle éducatif, social et économique. L'accent politique est mis sur l'importance de la qualité de l'accueil, de l'accessibilité, et sur la garantie de choix des parents dans

⁴ Notion développée par Pierre Lombrail P. (2010) Le système de soins et les inégalités sociales de santé.

Actualité et dossier en santé publique adsp, 73 :24-27

⁵ Pierre Lombrail, *ibidem*

le cadre d'un principe d'équité. Le financement des services publics ou semi privés est associé à un système de programmation mais la couverture des besoins d'accueil est limitée.

Pour les enfants plus âgés, la politique de l'éducation conçoit le préscolaire comme un niveau éducatif à part entière. Les classes maternelles et l'enseignement primaire composent l'enseignement fondamental. Le préscolaire est gratuit et ouvert à tous dès l'âge de 2,5 ans mais il n'est pas obligatoire. Le mécanisme de financement permet d'adapter l'offre à la demande en se basant sur le nombre d'enfants inscrits. Toutefois, celui-ci se heurte depuis quelques années au nombre insuffisant d'infrastructures, ce qui crée un obstacle à l'accès pour tous à l'école maternelle.

De ces cadres politiques découlent des ressources et une organisation spécifiques aux communautés dont dépendent les résultats sur le plan de l'accessibilité.

Accès primaire à la structure

Pratiquement, entrer en contact avec un service nécessite un certain nombre de conditions relatives à l'organisation et aux processus d'accueil. Sur le plan organisationnel, il faut des services disponibles (qu'ils existent en suffisance, qu'ils aient des heures d'ouverture qui conviennent, et qu'ils offrent le service demandé) et des services dont la localisation géographique est adaptée aux modes de transports. Il est également nécessaire que les services rencontrent les critères de commodité et d'acceptabilité, c'est-à-dire que les ressources mises à disposition pour l'inscription permettent un contact de qualité pour ses différents publics. Enfin, il faut que les coûts de l'accueil soient adaptés aux capacités financières des familles.

Par rapport à ces conditions d'accès primaire, les familles précaires et/ou vulnérables rencontrent des obstacles spécifiques. Sur le plan de la disponibilité, les taux de couverture des milieux d'accueil de la petite enfance sont inférieurs dans les zones géographiques plus pauvres. Les familles économiquement faibles, les familles migrantes, les familles socialement isolées disposent de moins d'information préalable et de peu de moyens de s'informer sur les services proprement-dits et sur les mécanismes d'inscription. Elles méconnaissent également leurs droits et ne les utilisent pas. Sur le plan d'accès géographique, les moyens de transports et les ressources financières sont limités.⁶

Entrer en contact avec le service adéquat résulte également de processus mettant en jeu les services, les professionnels et les familles. Tout d'abord, les familles de milieux défavorisés risquent d'essuyer un refus de principe et d'être victimes de discrimination dans les cas où les services ont omis de définir à la fois un projet d'accueil tenant compte des inégalités sociales et de la diversité des familles, et de se fixer un objectif explicite d'équité d'accès. Alimentées par des déficits d'information, les représentations sur les services, sur les valeurs et sur les pratiques éducatives qui y règnent peuvent également amener des familles à renoncer aux services disponibles ou à différer leur demande.

Première question clé

Quels facteurs au niveau de la société, du système, des structures et des fonctions peuvent créer un contexte qui mène les parents de familles vulnérables à vouloir et pouvoir accéder aux services pédagogiques existants ?

Le fait que des autorités publiques prennent la décision d'investir dans la petite enfance est une décision politique importante. Les attentes d'un retour sur cet investissement pourraient être fortes, en particulier dans la lutte contre la reproduction des inégalités sociales et de la pauvreté. Ceci devrait faire l'objet d'actions de plaidoyers soutenus et transversaux touchant les différents acteurs de l'EAJE et des politiques sociales et éducatives, et cela aux différents niveaux de compétences

⁶ Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits, Fondation Roi Baudouin, 2013

communautaires et régionales. Pour ce faire, il faudrait mobiliser tous les acteurs du système pour développer une vision intégrée des bénéfices sociaux, économiques et éducatifs de l'accueil, que ce soit dans une perspective des droits de l'enfant, d'un retour sur investissement ou de justice sociale. Cela revient à considérer les structures de la petite enfance comme un service social de base. Ce service doit être de qualité, sans quoi son impact sur les enfants des familles défavorisées risque d'être négatif. Cette perspective est une question clé de politique.

Pour que la demande et l'offre de services se rencontrent, il serait intéressant de travailler conjointement sur ces deux pôles.

Au niveau de la demande, les services doivent faire l'objet de démarches d'information et de sensibilisation sur leur accessibilité tant auprès des familles que des services sociaux à propos de leur disponibilité, leur localisation, leur prix, leur utilité et des attentes qu'ils peuvent satisfaire.

Au niveau des services, la disponibilité de places accessibles joue un rôle crucial pour déterminer une équité d'accès puisque cette dernière s'améliore à mesure que s'accroît le nombre de places accessibles (le taux de couverture). Mais ce n'est pas suffisant. Les critères d'accès doivent être élargis et ne plus cibler implicitement et principalement les parents qui travaillent. Une formation à la lutte contre les discriminations, le développement d'une approche démocratique de l'accueil et d'une culture de participation ou de coéducation entre professionnels, parents et enfants sont nécessaires pour créer un lieu de vie collectif inclusif qui favorise l'accès primaire des services. En outre, au cas où des besoins supplémentaires sont avérés, une continuité des réponses ou de la prise en charge dans une perspective multidisciplinaire est indispensable. Elle dépend de l'intégration de services complémentaires ou d'un travail renforcé en réseau.

Réponses au niveau politique et pratique

Pratiquement, des initiatives existent qui rencontrent ces nécessités, d'autres sont à promouvoir ou à renforcer .

1. Plaidoyers en faveur des structures de la petite enfance comme service social de base tenant compte des fonctions sociale, économique et éducative. Exemples : Programme de la Fondation Roi Baudouin 'Plus de chances dès l'enfance' et 'Transatlantic Forum on inclusive early years' ; 'Manifeste Pauvreté et extrascolaire, quelles priorités ? coordonné par Badje.
2. Problématisation et recommandations du DGDE : 'Manifeste Pauvreté et école, quelles priorités?'; Séminaire 'Comment contribuer à la réduction des inégalités sociales dans le champ socio-éducatif ?'(juin 2011)
3. Meilleure compréhension et soutien du secteur de l'accueil atypique :
 - a. Cartographie des lieux de rencontres enfants-parents et des haltes-accueil en Fédération Wallonie-Bruxelles, réalisée par l'ONE avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin (' Les haltes accueil et les lieux de rencontre enfants et parents en Fédération Wallonie-Bruxelles, des structures atypiques en réponse à des besoins spécifiques des familles ?', juillet 2013)
 - b. Soutien de 30 lieux de rencontre enfants-parents par la Fondation Roi Baudouin
 - c. Recherche de la CHACOF sur les haltes-accueil (ref : Une diversité d'accueils pour une diversité de pauvreté, CHACOF, 2013)
4. Recherches-action soutenues par le Fonds Houtman : ex : 'L'extrascolaire sans barrière' ; 'Les carabistouilles de Batifoline'
5. Meilleure compréhension des situations des familles sans-abris (cf : Street C et Oddie D Des familles sans chez soi : quel accompagnement des enfants et des parents en maisons d'accueil ? Etat des lieux, regard croisés, analyse. Recherche-action réalisée par l'Association des Maisons d'Accueil et des Services d'Aide aux Sans-abris (A.M.A.), Mai 2012)

6. Cartographie des structures autour de la naissance, menée par l'ULB avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin (re : Accompagnement autour de la naissance pour les familles précarisées : offre et besoins, Perrine Humblet, Fondation Roi Baudouin, 2013)
7. Critères de programmation des services en fonction de critères socioéconomiques de la zone géographique
8. Études de l'ONE (2012c). *Pour la réduction des inégalités sociales de santé dans des consultations prénatales de l'ONE. Rapport final.* Fédération Wallonie-Bruxelles et Fondation Roi Baudouin
9. Modifications concernant les priorités sociales à l'inscription: (20% de public prioritaire et système de PFP -IKG - en VG ; 10% pour l'ONE mais 30% à Bruxelles-Ville)
10. Mise en place de transversalités : collaborations AWIP/ONE ; PHARE/ONE
11. Organisation d'une offre de formations spécifiques par rapport aux thématiques de la discrimination, de l'équité, de l'inclusion : Badje : *extrascolaire sans barrière* ; 'ouverture aux langues et cultures' OLC ;
12. Mise en place de nouveaux types de services selon une organisation en cascade (universalisme progressif) y compris une offre de formation des parents, réflexion sur l'éducation de leurs enfants: intégration de services par le regroupement de différents services aux parents (*huizen van het kind*), adossement d'un service ciblé à un service d'EAJE, soutien et renforcement des réseaux de services incluant les services EAJE de l'ONE/K&G

A développer:

- ✓ Organisation d'une offre d'information et de sensibilisation adaptées à tous les publics (pas uniquement sur le web)
- ✓ Evaluations :
 - évaluation de processus sur les facteurs d'accessibilité primaire
 - évaluation des projets pédagogiques en fonction du rôle social, éducatif et économique
 - analyse des règlements d'inscription établis au niveau des services
 - adaptation de l'offre de formation
 - évaluation de résultat : taux d'utilisation/d'inscription selon les caractéristiques sociales et économique des parents

Deuxième question clé

En situation de pénurie de services, quelle organisation et quelles pratiques relatives à l'accès et à l'activité des services faudrait-il favoriser pour garantir le caractère universel et non discriminant des services ?

La déclaration du principe d'accès universel dans une perspective de droits de l'enfant ne se traduit pas dans l'offre actuelle des structures 0-3 ans. Le nombre de places d'accueil 0-3 ans est inférieur à la demande émanant des familles et à leurs besoins. Pour l'école maternelle cette situation se rencontre peu sauf, de manière de plus en plus inquiétante en Région bruxelloise. En situation de pénurie, l'inégalité sociale d'accès et d'utilisation est accentuée et elle est d'autant plus intense que la pénurie est forte. À l'heure actuelle, ce sont les familles d'actifs qui sont privilégiées, avec une iniquité d'utilisation. L'option politique alternative n'est pas de transformer ces services subventionnés en services ciblés sur les familles vulnérables. L'option qui, de manière implicite, est poursuivie dans les efforts de démocratisation constatés actuellement sur le terrain consiste à faire peser équitablement les effets cette pénurie sur toute la population et pas uniquement sur ses segments les plus faibles.

Réponses au niveau politique et pratique

1. Offre d'accompagnement des équipes : *Accueil pour tous* (Observatoire de l'Enfant de la région bruxelloise-RIEPP) ; groupes de travail régionaux flamands CKO²carto à Bruxelles

Mises en place d'expériences pilotes et de recherches-actions dans les services:

- Exemple : expérience à Bruxelles avec les effets positifs suite à l'intégration de mesures imposées par des réglementations officielles et de mesures mises en place au niveau de services (MVDB Brux)
- Exemple : J. Mottint, Grandir à Bruxelles n° 27, la boussole du projet « Accueil pour tous »

Recommandations de bonnes pratiques pour éviter les inégalités 'par omission' : Prendre conscience des inégalités et les analyser (aspects statistiques) ; Prendre connaissance de la population environnante et de ses besoins d'accueil ; Faire un projet d'accueil inclusif en partenariat avec les services et acteurs locaux ; Réfléchir aux manières de travailler en situation de diversité sociale et culturelle dans le service

- Exemple : revues de projets dans le Compendium EUROCHILD (2012)
Méthodologie d'évaluation prévoyant l'identification des éléments qui sont 1) non discutables ; et 2) modifiables selon le contexte dans une perspective d'équité:
Cas des '*Parenting shops*' en Flandre : Eléments non négociables : gratuité, universalisme progressif, interdisciplinarité, mission explicite de coopération entre partenaires et organisations, attentes réalistes à l'égard du projet (le soutien des parents n'est pas une stratégie en soi de lutte contre la pauvreté). Eléments adaptables au contexte : le contenu du programme et des activités

2. Soutien aux réseaux de services et à leur caractère de pluridisciplinarité

3. Accès par la qualité de l'approche pédagogique

Mettre en place une offre de services d'accueil ne constitue qu'un premier pas. Si les aspects structurels – comme la situation géographique et l'accessibilité financière – sont rencontrés et si cette offre fait l'objet d'une communication telle que les parents voient en elle une opportunité qui peut les aider à avancer, on peut s'attendre à ce qu'ils franchissent le seuil, avec leurs enfants. Mais c'est là que commence la deuxième forme 'd'accessibilité' : faire en sorte qu'ils perçoivent rapidement ce lieu d'accueil comme étant un endroit incontournable pour leur enfant. Cela exige beaucoup de choses de la part du service: qu'il adopte une démarche de qualité, dans le chef de chaque accompagnateur et enseignant comme au niveau de toute l'équipe, dans ses relations avec les parents ainsi qu'avec les autres acteurs et organisations qui gravitent autour de l'école et dans la manière d'exploiter les atouts qu'ils recèlent.

Bien qu'il s'agisse d'une attitude globale, nous voudrions développer ici deux axes de réflexion: d'une part, tout ce qui touche à l'approche, surtout celle qui est axée sur l'enfant, et d'autre part une fonction de levier que peut exercer l'implication des parents et d'autres acteurs.

Troisième question clé

Quels sont les facteurs, au niveau de l'approche et de la pratique pédagogique, qui contribuent à créer un environnement favorable au développement de tous les enfants ? Quels sont les défis que cela soulève en ce qui concerne les enfants issus de milieux défavorisés ?

Il y a un critère d'évaluation simple de cette qualité par rapport aux enfants: le bien-être et l'implication. En ce qui concerne le bien-être, il s'agit de savoir dans quelle mesure chaque enfant se

sent à l'aise dans la structure (milieu d'accueil ou école), dans quelle mesure il peut être lui-même, en interaction avec le contexte, avec les autres enfants et avec les adultes, et dans quelle mesure on répond à des besoins de base: se sentir respecté, se sentir en sécurité dans un cadre chaleureux et intime et une structure claire, se sentir compétent et se sentir appartenir au groupe. Quant à l'implication, il s'agit de cet état particulier dans lequel se trouvent des enfants (et des adultes) quand ils sont entièrement absorbés par une activité, dans une concentration extrême, à la limite de leurs possibilités et en puisant dans cette motivation intrinsèque que nous appelons le 'désir d'exploration'.

Pour ces deux indicateurs clés de qualité, nous pouvons utiliser les leviers que nous appliquons à tout contexte pédagogique: un environnement riche et stimulant, adapté aux centres d'intérêt des enfants; un style pédagogique empreint d'empathie et d'interventions stimulantes et valorisantes pour les initiatives de l'enfant; une attention focalisée sur l'ambiance dans le groupe et le développement de relations positives entre les enfants ainsi qu'entre les enfants et les adultes. Tout cela s'inscrivant dans une organisation bien rôdée, dans laquelle des règles, des accords et des routines créent la structure et la sécurité indispensables à l'épanouissement de ce qui fait la personnalité unique de chaque enfant. Dans un tel contexte, la prise en compte des besoins de l'enfant n'est pas seulement possible, mais fait tout simplement partie de la méthode de travail. Mais dans la pratique, il arrive avec certains enfants que nous devons recourir jusqu'à l'extrême à tout cet arsenal de moyens pour atteindre les niveaux souhaités de bien-être et d'implication. Les enfants issus de milieux défavorisés font souvent partie de ce groupe. Que nous apprend la pratique des enseignants qui sont accompagnés pour que ces enfants parviennent malgré tout à s'épanouir à l'école ?

- (1) Se pose avant toute chose la question de savoir si le fait de s'intéresser de manière ciblée aux élèves de milieu défavorisé ne revient pas à les étiqueter et est donc incompatible avec l'idée d'une égalité des chances entre tous les enfants. La pratique nous amène à conclure qu'une situation de pauvreté fragilise considérablement les personnes et les familles. Il semble quasiment indispensable d'être au courant de cet environnement générateur de risques afin de pouvoir fournir un soutien optimal aux enfants. On constate d'énormes différences entre les écoles quant à leur connaissance de la pauvreté et de la réalité de l'immigration et leur faculté à se rendre compte de quels enfants ont besoin d'une attention particulière en raison de leur situation défavorisée. Il arrive que des enseignants ne découvrent que très tard les pressions auxquelles certains enfants (et leurs parents) sont soumis.
- (2) La connaissance de telles situations n'est pas stigmatisante en soi. Ce qui est déterminant, c'est ce qu'on en fait. Si le terme 'défavorisé' devient d'emblée une étiquette qui attribue des caractéristiques négatives à l'enfant et à sa famille (ce qui fait qu'ils ne sont plus perçus que comme un 'fardeau' par l'enseignant et par l'école), on ne peut guère s'attendre à ce que l'approche produise le moindre effet positif. On s'aperçoit que les enseignants et les écoles doivent passer par un processus d'apprentissage qui les aide à mieux se représenter ce que c'est qu'être pauvre au quotidien. Car la pauvreté ne génère pas seulement des problèmes matériels et une inquiétude permanente par rapport à des besoins vitaux. Elle porte aussi atteinte à la personne elle-même, à sa confiance en soi et à son image de soi, et elle détermine le climat dans lequel on vit – chez soi et à l'extérieur. Aucune aide efficace ne peut être fournie si elle ne repose pas sur une compréhension de la réalité de la pauvreté et sur l'empathie qui doit en résulter.
- (3) Même si la pauvreté présente un certain nombre de traits récurrents, il s'agit chaque fois, dans la pratique de situations uniques, avec des personnes uniques et des parcours uniques. La pauvreté se présente donc dans la réalité concrète sous de multiples visages, qui sont chaque fois différents. On ne peut pas assimiler 'condition défavorisée' avec 'difficultés scolaires'. Certaines familles parviennent à gérer leur situation de manière admirable et puisent des forces en elles-mêmes et dans leur environnement. Certains enfants réussissent bien à l'école, bien qu'ils soient

issus d'un milieu défavorisé. Pour chaque enfant, c'est donc une histoire différente qui commence à l'école. C'est à nous de rechercher comment il la vit et de trouver des moyens pour pouvoir répondre à ses besoins.

- (4) La manière dont nous nous y prenons n'est pas anodine. Dans une pratique avancée, on peut constater qu'une approche qui s'inscrit dans un 'modèle du déficit' prive les enfants défavorisés de toutes leurs chances. Cela touche en particulier des enfants dont la simple apparence et la tenue vestimentaire peuvent provoquer des associations d'idées avec un 'potentiel intellectuel limité'. C'est sans doute pour ces enfants issus de familles pauvres qu'il faut le plus pousser l'enseignement à changer d'approche et à rechercher les ressources des enfants: toutes les formes de talents peuvent faire partie de leur profil – puisqu'a priori il n'y a pas de limitations sous forme de troubles d'apprentissage diagnostiqués. Les interactions avec ces enfants peuvent même faire apparaître des talents linguistiques – en dépit de l'idée reçue selon laquelle cela constitue justement 'leur' point faible. Le choix d'une approche positive est un choix payant. Il favorise l'empowerment et procure l'énergie nécessaire pour prendre sa vie en main et se développer mentalement. Cela rejaillit sur les parents qui, comme tous les parents, puisent dans l'épanouissement de leur enfant la force pour donner un sens à leur existence et pour construire leur avenir.

Réponses au niveau politique et pratique

1. Sensibiliser les enseignants (dès leur formation) à cette thématique et leur fournir des éléments de compréhension:
 - leur donner des informations factuelles sur ce que signifie la pauvreté sur le plan financier et sur ses implications pratiques (par rapport à des besoins vitaux en matière d'alimentation, de santé, de logement, de chauffage, de mobilité, de participation à la vie sociale) ainsi que sur l'impact qu'elle produit sur le vécu des personnes;
 - outre des données chiffrées, des témoignages d'experts du vécu, des échanges avec des équipes qui connaissent mieux la réalité de la pauvreté, l'observation dans des écoles où il y a aussi des enfants de milieu défavorisé se sont avérés être des portes d'entrée utiles;
 - pour que ce thème produise des effets pratiques, il faut qu'il soit porté par l'ensemble de l'équipe, ce qui exige que l'on discute ensemble de la pauvreté et de la diversité culturelle, que l'on mette des mots sur ce que l'on pense et ce que l'on ressent à ce sujet et que l'on n'évite pas le débat;
 - cette compétence doit permettre aux praticiens de repérer plus facilement des enfants qui sont plus vulnérables en raison de leur origine défavorisée, de détecter des formes de pauvreté cachées et de donner à ces enfants (et à leurs parents) une aide susceptible d'améliorer leur qualité de vie.

2. Veiller à la qualité générale du cadre de vie et d'apprentissage:
 - tous les enfants tirent profit d'un enseignant capable d'adopter leur perspective et de voir dans leur bien-être et leur implication des signaux qui influencent sa manière d'agir et qui lui indiquent que leur évolution se passe bien;
 - la capacité à mettre en œuvre de manière optimale des facteurs qui favorisent l'implication, y compris en créant un climat positif dans le groupe, doit peu à peu faire partie intégrante du professionnalisme des enseignants et des éducateurs;
 - la formation ne doit pas seulement viser une bonne maîtrise des compétences techniques: elle doit aussi être attentive au développement de la personnalité et contribuer à la maturité et à la solidarité indispensables dans la profession pour pouvoir être là pour tous les enfants; des thèmes tels que l'inégalité des chances exigent une attitude engagée qui fait partie du profil professionnel.

3. L'élément central dans le développement d'une approche efficace de l'enfant défavorisé consiste à passer d'une approche dans laquelle l'enseignant est entraîné par des éléments négatifs dans le comportement de l'enfant, et par les lacunes qu'il croit percevoir dans l'environnement familial, à un regard différent, positif et axé sur le développement de l'enfant ainsi qu'à l'interprétation d'observations:
 - l'éducateur et l'enseignant n'en restent pas à l'apparence extérieure (les caractéristiques qui les frappent en premier lieu), mais apprennent à regarder plus loin, à se mettre à la place de l'enfant et à sonder en profondeur la couche derrière la surface négative;
 - cela implique une recherche active des ressources que possède l'enfant et des besoins compréhensibles qu'il tente d'exprimer par son comportement; cette attitude de l'enseignant est la condition pour pouvoir construire une relation de confiance avec l'enfant;
 - en termes de développement, on apprend à appliquer un cadre qui ne consiste pas à apprécier simplement les résultats de l'enfant d'un point de vue scolaire, mais qui permet de détecter de manière holistique quels sont ses intérêts personnels ou les passions qui s'éveillent en lui ainsi que les indices d'un potentiel particulier – bref: d'identifier les talents de cet enfant;
 - cela fournit une base pour nourrir ces talents en germe par diverses interventions – en proposant à l'enfant des activités et des matériaux spécifiques, en ayant avec lui des discussions qui lui confirment que vous vous intéressez à lui et en déclenchant dans le groupe une communication sur ces compétences et ces intérêts particuliers en vue de provoquer un changement dans l'image de soi et dans les relations avec le groupe.
4. Dans une optique de continuité, il est important que le secteur de l'accueil de la petite enfance et celui de l'enseignement soient mieux harmonisés entre eux:
 - une orientation commune sur le bien-être et l'implication de l'enfant, comme premières indications de qualité, facilite le transfert d'informations, en particulier pour des enfants vulnérables, ce qui permet de poursuivre des interventions réussies;
 - une délimitation commune des domaines de développement pour l'accueil de la petite enfance et l'enseignement maternel ouvre la voie à une approche axée sur le développement de talents, par-delà les frontières des deux systèmes; si elle reçoit une information ciblée, l'école maternelle peut poursuivre sans grands efforts le travail entamé par les structures d'accueil de la petite enfance.

Quatrième question clé

Comment éviter une approche normative dans l'implication des parents et comment dépasser le dilemme entre soutien et contrôle de la part des professionnels ? Comment tenir compte des différences socioéconomiques et culturelles et des différences dans les orientations de valeurs au sein des familles ? Comment apporter plus aux familles défavorisées grâce à l'implication d'autres acteurs ?

De manière générale, l'implication des parents est un maillon indispensable dans une approche qualitative de l'accueil de la petite enfance et de l'enseignement. Si la pauvreté est prise en compte, nous serons encore plus confrontés à la nécessité de combler le fossé entre l'école et la famille. Vivre en situation de pauvreté hypothèque les possibilités de participer pleinement à la vie sociale et de satisfaire des besoins de base. Cela fragilise les enfants. L'implication des parents vise au minimum à ce que les lieux d'accueil et l'école ne constituent pas une source supplémentaire de pression, financière ou autre. Mais l'objectif va plus loin: en regroupant nos forces, nous pouvons donner, aux parents et à nous-mêmes, l'énergie nécessaire pour agir au mieux pour cet enfant.

Que nous apprennent les différents projets menés par la Fondation Roi Baudouin dans le cadre de son programme « Plus de chances dès l'enfance » quant à la manière d'impliquer les parents et, plus largement, tout le contexte extrascolaire? Quels sont les obstacles et les facteurs de succès ?

- (1) En menant un travail de sensibilisation et de réflexion approfondie sur ce que signifie vivre dans la pauvreté pour une famille, on jette aussi les bases pour d'autres initiatives axées sur les parents. Même si chaque situation familiale est différente, il y a un dénominateur commun dans tous les récits: vivre au quotidien dans l'incertitude d'arriver à satisfaire ses besoins de base avec les moyens financiers limités dont on dispose; vivre dans la peur de recevoir des factures inattendues ('les enveloppes à fenêtre') et de ne pas pouvoir donner à ses enfants ce dont ils ont besoin pour pouvoir avoir leur place dans un groupe...
- (2) Les services d'accueil et les écoles qui cherchent à atteindre les parents connaissent bien l'importance de la communication. Compte tenu de la vulnérabilité que produit la pauvreté, il n'est pas facile aux uns et aux autres de se trouver. Cela passe d'abord par l'établissement de contacts, qui doivent être l'amorce d'une relation de confiance à construire pour déboucher peu à peu sur un partenariat centré sur l'enfant et ses besoins; il y a des écoles et des enseignants qui réussissent à le faire de manière convaincante.
- (3) De nombreuses raisons peuvent pousser une école à s'ouvrir sur l'extérieur. Tout d'abord, cela lui permet d'utiliser une expertise dont elle ne dispose pas toujours ou qu'elle devrait encore développer. Mais plus encore, c'est un moyen pour sortir les parents de leur isolement et les faire participer à des réseaux qui peuvent leur apporter un réel soutien.

Réponses au niveau politique et pratique

1. Inscrire explicitement le thème de l'inégalité des chances comme une priorité dans la mission, la vision politique et le projet pédagogique d'un lieu d'accueil ou d'une école:
 - un lieu d'accueil ou une école doit s'engager, dans le cadre de son rôle social, à développer une démarche de qualité qui donne aux enfants de milieux défavorisés toutes les chances dont ils ont besoin pour leur avenir;
 - cela implique une remise en question délibérée de la manière dont le lieu d'accueil ou l'école communique vis-à-vis de l'extérieur et peut créer dans la pratique, et sans le vouloir, des obstacles pour les familles défavorisées.
2. Il faut aider (dès la formation) les éducateurs et les enseignants à avoir une image respectueuse et sans idée préconçue des parents défavorisés et à gérer leurs rapports avec eux:
 - une mauvaise compréhension de ce que signifie être pauvre entraîne souvent des préjugés et des conclusions hâtives sur 'ce qu'ils devraient faire' ainsi qu'un rejet de conduites (et de dépenses) de parents que l'on peut pourtant comprendre dans une optique de compensation;
 - un lieu d'accueil ou une école qui ne se rend pas suffisamment compte que le parent défavorisé fait tout pour masquer sa pauvreté a tendance à lui reprocher un manque de sens des responsabilités (pour les paiements) ou un manque d'intérêt (en cas d'absence aux réunions de parents).
3. Ce que nous venons de dire est une condition pour que les contacts avec les parents soient une réussite et qu'on puisse construire avec eux un lien de confiance qui permet un dialogue et une collaboration authentiques:
 - les lieux d'accueil et les écoles doivent prendre conscience qu'une concertation est nécessaire, que c'est le moyen pour dissiper des malentendus et pour comprendre

- véritablement ce que les parents pensent et comment ils perçoivent l'école; la pratique montre l'importance des contacts personnels, et pas seulement des réunions en groupe;
- la communication implique aussi que, grâce à l'information et aux explications des éducateurs et des enseignants, les parents prennent conscience de l'importance de l'accueil de la petite enfance et de l'école maternelle et stimulent aussi le développement de leur enfant à la maison. L'étude menée avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin visant à entendre les parents défavorisés (réf : Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits, Fondation Roi Baudouin, 2013) montre que les familles en situation de précarité recourent nettement moins que la moyenne aux structures d'accueil de la petite enfance, surtout avant l'entrée à l'école maternelle. On observe une grande méfiance de leur part vis-à-vis des services. Il est possible de vaincre cette méfiance mais cela demande des efforts de la part des services d'accueil qui doivent bien expliquer en quoi consiste leur travail et ce que les enfants y font.
4. Il n'y a pas d'autre voie: les écoles doivent progressivement voir dans les parents des partenaires dans le développement des potentialités des enfants:
- les parents peuvent être impliqués de manière concrète si on les invite à visiter la classe, à des après-midi de jeux dans le cadre de la ludothèque ou à un moment de rencontre bien préparé, par exemple avec des sacs à lire; ce sont des occasions où on peut soutenir les parents pendant qu'ils s'occupent de leur enfant dans un cadre sûr et ludique;
 - une approche qui va encore plus en profondeur consiste à se mettre autour de la table avec les parents pour construire ensemble l'image de leur enfant, à partir d'un cadre accessible (comme 'MijnPortret' ou 'ZiKo-Vo'), en se demandant comment il se comporte dans ce cadre (bien-être et implication), quels sont ses talents et ses ressources et comment les exploiter ensemble, dans le cadre de l'école et à la maison;
 - une manière constructive de parler avec les parents de leur enfant, sans jugement et sans approche moralisatrice, débouche souvent sur des initiatives très concrètes qui permettent de supprimer des obstacles au bon fonctionnement de l'enfant, avec un travail complémentaire mené à domicile par les parents; c'est cette collaboration qui produit aussi une évolution dans le chef des éducateurs et des enseignants, qui perçoivent alors les parents comme des personnes compétentes et talentueuses.
5. Outre les collaborations avec des partenaires classiques de l'enseignement (PMS, services d'accompagnement pédagogique, hautes écoles), il faut aussi exploiter des possibilités qui permettent à l'école de s'ouvrir à son environnement plus large:
- des initiatives ou des projets menés au niveau de la ville ou de la région (comme des projets de lecture de contes, le projet de 'buddy' ou de 'school-in-zicht'...) apportent à l'école une expertise supplémentaire dans le domaine de la pauvreté et de la diversité culturelle, notamment par l'intervention de figures relais, d'experts du vécu, de travailleurs de quartier...
 - dans le prolongement d'une approche axée sur la détection de talents, une école peut faire passer des parents dans le réseau social des mouvements de jeunesse et d'autres organismes, comme la bibliothèque, le centre culturel, l'académie de musique ou des beaux arts, afin de solliciter et de renforcer le capital social et culturel des enfants et des familles.